

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DESCOLONIZAÇÃO E REINVENÇÃO ESCOLAR

Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana¹ (UEG)

Resumo

No campo social e educacional concretamente conflitivo e multicultural, a escola enquanto espaço educativo é convocada a atuar de modo intencional com a educação das relações étnico-raciais. Neste contexto, o objetivo deste trabalho de exploração bibliográfica é discutir a relação entre educação das relações étnico-raciais, descolonização e reinvenção escolar a fim de que a primeira proposta tenha real impacto. Apesar de a escola ser agente de transformação frente às desigualdades relacionadas à cultura, cor, raça, etnia, classe etc., é ao mesmo tempo estruturada sobre a ciência moderna, fundamentalmente excludente e colonialista, como apontam Boaventura de Souza Santos (2009) e Ramón Grosfoguel (2009). Portanto, torna-se um desafio que a educação das relações étnico-raciais tenha verdadeiro impacto numa instituição historicamente formatada para a difusão da “superioridade” do homem ocidental e “inferioridade” dos sujeitos historicamente colonizados. A partir desta constatação tem-se a necessidade de descolonizar o pensamento, fundando uma ecologia de saberes que dialogue com a diversidade dos povos subalternizados. Esta proposta de descolonização epistemológica faz eco à ideia de reinvenção educacional ou escolar apresentada por Vera Maria Candau (2010a; 2010b; 2010c) e Muniz Sodré (2012), em que se busca a interculturalidade numa educação baseada na diversidade. Considera-se a partir disto que a educação e a escola tem de ser reinventadas, isto é, repensadas e refeitas, tendo as diversidades como bases, meios e fins em novas relações com o currículo, os espaços, tempos, metodologias, sujeitos etc. para que propostas como a educação das relações étnico-raciais ultrapassem o discurso e tenham relevância estrutural no espaço escolar e nas subjetividades ali presentes.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Antirracismo. Descolonização. Diversidade. Reinvenção Escolar.

Introdução

A sociabilidade brasileira é historicamente marcada por conflitos relacionados às categorias de raça, cor, etnia, cultura etc., levando a um quadro de desigualdades, especialmente entre negros e brancos em diversos âmbitos da sociedade. Neste cenário, a escola é espaço de intervenção na tentativa de promover uma formação ética que leve à diminuição de preconceitos, discriminações e desigualdades. A Lei 10.639/03, inserindo na Educação Básica o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é um dos dispositivos legais neste sentido, sendo acompanhada de um corpo teórico-metodológico mais amplo, isto é, a educação das relações étnico-raciais.

Entretanto, ao analisar-se a escolarização, nota-se que a mesma se baseia em concepções excludentes advindas da modernidade ocidental. Então, como esperar que a educação das relações étnico-raciais tenha impacto neste contexto? O presente trabalho, de exploração bibliográfica (GIL, 1999), parte daí e pretende discutir as relações entre educação das relações étnico-raciais,

descolonização e reinvenção escolar, evidenciando que a escola dá a necessária relevância para a primeira proposta apenas se propõe a descolonização e a reinvenção como aceitação da diversidade.

Primeiro, debate-se a educação das relações étnico-raciais, demonstrando a variedade de aspectos que levam a questionar a escola neste âmbito. Depois, trata-se da descolonização e de seu possível impacto na educação. Em seguida apresenta-se a reinvenção educacional como abertura à diversidade nas bases, meios e fins. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre a necessidade de descolonização e reinvenção escolar no contexto da educação das relações étnico-raciais.

1 Educação das relações étnico-raciais: apanhado teórico

Nilma Gomes (2001) argumenta que a articulação entre educação, cidadania e raça, deve ir além de temas transversais ou propostas curriculares. “Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática” (GOMES, 2001, p. 83).

A escola brasileira tem caráter excludente e está estruturalmente inadequada a negros e pobres por partir do pressuposto de que todos os sujeitos na escola são iguais, uniformizando o processo educativo e desqualificando aqueles que se mostram diferentes do padrão idealizado: “nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem” (GOMES, 2001, p. 87).

Logo, precisa-se superar práticas racistas no tratamento com pais e alunos, também em cartazes, livros e demais espaços da escola, além de romper com o silenciamento da questão. E para que isto ocorra deve-se estabelecer contato com os grupos da comunidade a fim de conhecer o aluno não apenas na sala de aula, possibilitando o diálogo entre culturas e visões de mundo diferentes.

Este é o caminho para superar a apresentação da imagem negativa do sujeito negro e da cultura africana “restrita às danças, à música, ao futebol à sensualidade da mulata, ao carnaval [...] às datas comemorativas e às meras ‘contribuições’ para a formação da sociedade brasileira” (GOMES, 2001, p. 94). A educação das relações étnico-raciais intenciona modificar este quadro, para além da inclusão de novos conteúdos no currículo.

Tendo consciência do racismo presente na sociedade, Silva (2010) diz que a escola deve se contrapor veementemente contra isto, dando possibilidades para que os educandos construam uma imagem positiva de si e dos outros. “A Lei 10.639/2003 contribui para estimular as pessoas envolvidas com a educação a tratar a questão racial e a discriminação como elemento essencial do projeto político-pedagógico da escola” (SILVA, 2010, p. 246). Assim, o respeito à diversidade será instaurado, com mudanças multidimensionais na escola, incluindo um projeto pedagógico aberto.

Uma educação antirracista visa qualidade de formação para a cidadania, atravessando todas as áreas do conhecimento e priorizando histórias e experiências dos povos historicamente excluídos do

currículo. Para Cavalleiro (2001), ou a escola e os educadores têm uma prática pedagógica antirracista que percebe a sutileza da discriminação racial inclusive em materiais imagéticos, ou irão atuar em favor da perpetuação de preconceitos e desigualdades contra os negros.

Santos (2001) argumenta que a escola contribui para a eliminação do preconceito racial quando ultrapassa as baixas expectativas sobre os negros, a atribuição do racismo à própria vítima, bem como a lógica do acúmulo de informações. No lugar disto, é central ter a comunidade falando e fazendo sua cultura na escola, com espaço para a palavra das crianças e o diálogo com elas. Também é “necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção eurocêntrica como único conhecimento científico válido” (SANTOS, 2001, p. 106).

Para que a educação das relações étnico-raciais chegue a esta profundidade é primordial reconhecer a existência de conhecimentos que foram sistematicamente negados pela escolarização por não pertencerem ao cânone científico ocidental. Nesta discussão, Nascimento (2001) afirma que negar os conhecimentos africanos na escola causa uma representação negativa da África e do afrodescendente, sujeito este que fica a partir daí amarrado a uma “cidadania lúdica”, isto é, a um reconhecimento identitário reduzido à prática de atividades lúdicas como o esporte, o carnaval, a culinária etc. Nesta lógica, a identidade do negro, afrodescendente, é excluída das esferas política, econômica, tecnológica, científica, da cidadania produtiva e protagonista.

Em oposição a isto, “é preciso criticar a hegemonia do etnocentrismo ocidental e revelar os mecanismos de dominação patriarcal e colonial” (NASCIMENTO, 2001, p. 124) que sustentam “verdades” reforçando a supremacia branca e legitimando a histórica dominação racial, em que representa-se negros africanos e afrodescendentes como inferiores. Para Nascimento (2001), a história da Filosofia e da Medicina, por exemplo, são narradas com início na Grécia, desconsiderando a influência africana do Egito para sua construção. Deve-se contestar o modelo de conhecimento fundante da escola, que põe a Europa como única construtora da história humana.

Nota-se que o campo teórico-metodológico no tocante à educação das relações étnico-raciais levanta aspectos diversos que problematizam unanimemente a escolarização da forma como se dá majoritariamente no país. Desde a crítica aos conhecimentos/conteúdos escolares e sua produção centrada desde/para a Europa até à problematização das relações de opressão sutis por meio da linguagem, das formas de ensino e avaliação e do contexto imagético, é atravessada a necessidade de repensar a escola, tendo como um dos eixos centrais a questão étnico-racial, que é decisiva na formação das identidades e, portanto, influencia no desenvolvimento individual e grupal.

Nesta análise, Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010) e Silvério e Sousa (2010) concordam que a escola é estruturada de modo a excluir a cultura e os sujeitos negros, silenciando a

diversidade, apoiando “um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA e RODRIGUES, 2010, p. 85).

Os questionamentos referentes à questão étnico-racial na escolarização são possíveis porque a escola, como concebida homogeneamente no Brasil, é fundamentalmente excludente, racista. Por este motivo é que os conteúdos, os modos e as finalidades escolares dizem respeito a uma única visão cultural. A escola sintetiza-se como instituição etnocentrada em referenciais europeus, buscando, de maneira análoga à educação jesuíta, “converter” os sujeitos advindos da diversidade num único padrão “superior”. Para chegar a este status, os educandos devem submeter-se a um processo contínuo de negação de sua identidade própria em nome da identidade “ideal”; os negros têm de “branquear-se” – e aí nascem as desigualdades educacionais, na imposição de um padrão que toma uns como referência sobre outros diferentes considerados como inferiores.

A escola encontra-se presa a esse modelo estrutural, pois temos um arquétipo de políticas públicas e de formação excludente de se entenderem e pensarem as diferenças. Dessa forma, geralmente, ‘negamos’ o múltiplo e utilizamos um padrão, em geral, único para avaliar e validar todos os demais; no entanto, os que não fazem parte dele são ‘excluídos’, ‘deixados de fora’; por isso, precisamos romper com ele, pois esse abre precedentes para o racismo, já que as diferenças em relação ao padrão são vistas como algo negativo (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA e RODRIGUES, 2010, p. 91).

É necessário romper com esse modelo escolar, pois apenas com a superação da padronização pode-se alcançar a escola que valoriza e produz a diversidade e competência, algo ainda distante da realidade atual.

2 Descolonização epistemológica e contexto escolar

As contribuições teóricas que advogam por uma descolonização cultural e epistemológica auxiliam na compreensão das bases excludentes do ideário científico-escolar. Santos (2009) defende que o pensamento hegemônico da modernidade ocidental é um pensamento abissal que coloca linhas divisórias entre dois universos: “deste lado da linha”, o Ocidente europeu; e “do outro lado da linha”, a zona colonizada, que é a inexistência, a falta de humanidade.

Com esta concepção, o conhecimento localizado fora do espaço europeu é considerado incompreensível, mesmo sem ser estudado, apenas por estar “do outro lado da linha”. O outro lado da linha, a zona colonizada, seria território sem lei e habitado pelo estado de natureza, em que resta a instalação da ordem existente do lado de cá da linha.

Na tentativa de rompimento com esta realidade, Santos (2009) postula a necessidade de um pensamento pós-abissal, que reúna e valide a diversidade de compreensões não-ocidentais sobre o mundo. “O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada” (SANTOS, 2009, p. 43).

Este pensamento confronta “a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos” (SANTOS, 2009, p. 44) e não admite qualquer epistemologia geral.

A ecologia dos saberes é, deste modo, a aceitação da pluralidade e das diferenças culturais e epistemológicas, um pensar sobre os conhecimentos e visões de mundo de forma orgânica, inter-relacionada, fazendo parte da mesma comunidade vivente, sem a intenção de dominação de um saber sobre outro ou do uso de saber por um povo para dominar a outros.

Provocando este pensamento com relação ao processo escolar, Santos (2009, p. 56) questiona: “qual seria o impacto de uma concepção pós-abissal do conhecimento (como uma ecologia de saberes) sobre as instituições educativas e centros de investigação?”.

Ora, no contexto educacional nota-se que os conhecimentos "do outro lado da linha", que é invisibilizado, não aparecem no âmbito escolar. Saberes de culturas africanas, orientais e indígenas, por exemplo, são representados como inválidos. Por estarem do outro lado, são excluídos da escola sem mais questionamentos, já que não são legitimados na ciência ocidental.

O pensamento escolar, em sua base, métodos, conteúdos e fins, é herdeiro da lógica colonizadora do pensamento hegemônico ocidental moderno. Porém, num esforço de superação disto é preciso considerar outras explicações sobre o mundo, além da científica – todas são construções humanas incompletas. A escola precisa se basear neste tipo de pensamento, que considera o diverso, diferentes bases filosóficas, epistemológicas, abrindo espaço para os diversos sujeitos, no lugar de se fechar para epistemologias e subjetividades divergentes.

Neste sentido, Ramón Grosfoguel (2009) considera que uma perspectiva epistêmica descolonial tem de partir de lugares subalternos a fim de adquirir caráter radical. Os paradigmas epistemológicos hegemônicos, inclusive de esquerda, têm um cânone restrito de pensamento e um ponto de vista pretensamente universalista e neutro.

Mas, de acordo com Grosfoguel (2009), a filosofia e a ciência ocidentais ocultam o sujeito falante e seu lugar epistêmico geopolítico. O autor considera que René Descartes, fundador da filosofia ocidental moderna, fez a substituição de Deus na ideia de totalidade do pensamento, pois todos os atributos divinos do conhecimento foram transferidos para o homem, mas o Homem ocidental, o *ego cogitus* (penso, logo existo) precedido do *ego conquistus* (conquisto, logo existo) que impera a partir daí como sujeito universal, superior, detentor do poder de destruir e de saber.

Assim, o conhecimento ocidental seria o único universal. Esta ideia de superioridade se ajunta a outras hierarquias numa Matriz de Poder, não apenas econômica, pois o colonizador era “homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo” (GROSFOGUEL, 2009, p. 390).

Para o autor, suplantar esta multiplicidade de dominações passa por uma análise do sistema-mundo que incorpore “os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento. Sem isto não pode haver uma descolonização do conhecimento nem uma utopística capaz de superar o eurocentrismo” (GROSFOGUEL, 2009, p. 406). Por conseguinte, o enfrentamento das desigualdades sociais exige a imaginação e criação de alternativas que superem o pensamento binário, reducionista, característico da modernidade ocidental.

Pensar a escola assim é considerar que esta, por estar baseada nas filosofias e ciências ocidentais, carrega radicalmente as marcas de uma estrutura hierarquizada e excludente. Portanto, a escolarização ocidental não exclui apenas na superfície, mas em sua base, fundada numa Matriz de Poder produtora de superioridade e inferioridade tendo como critérios as características geográficas, de classe, sexualidade, gênero, espiritualidade, linguagem e etnia/raça. Compreendendo assim o sistema educacional, urge reinventar a escola desde seus fundamentos, abrindo-a para a diversidade dos subalternizados com seus saberes, epistemologias e diversidades criativas.

3 Reinvenção escolar como abertura à diversidade

Na visão de Candau (2010a; 2010b; 2010c) a escola ancora-se na perspectiva do comum, no discurso do “aqui são todos iguais”, negando a diversidade intrínseca à humanidade, o que a leva a enfrentar cada vez mais problemas decorrentes da relação com as diferenças em suas diversas dimensões e com os diversos sujeitos, especialmente no que concerne à diversidade cultural. O problema não é a diversidade em si, mas a forma com que a escolarização se configura frente a ela, engessando um modelo “universal” a ser alcançado na formação por meio da aplicação de conteúdos e métodos homogêneos, o que gera conflitos entre a escolarização e seus sujeitos.

No inverso disto, Candau (2010a, p. 14) argumenta:

[...] toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógicas escolares, assim como o caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, as diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão, o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural.

Por isso Candau (2010a) coloca como desafio educacional a reinvenção da escola, articulando igualdade e diferença, em dois eixos: a organização didático-pedagógica e as referências culturais. A intenção é que haja a construção e ou promoção de ecossistemas educativos diversificados, reinventados em suas variadas dimensões e sentidos.

A crítica da autora atinge a cultura escolar (formas e ritos da escola) e a cultura da escola (conteúdos e conhecimentos socializados) num ponto central, deixando a organização escolar como tem-se atualmente “entre a cruz e a espada”, isto é, sem opções de trabalhar com a diversidade cultural a menos que reinvente a si mesma, a sua base, modos e objetivos. Afinal, embora o

contexto escolar mude de um lugar para o outro, a escola continua com sua cultura rígida e imóvel, estática no tempo e no espaço – os processos, tempos, rituais, espaços e símbolos são homogêneos.

Mesmo reconhecendo que o multiculturalismo existe na realidade social, a instituição escolar tem sérias dificuldades para a partir daí promover um diálogo, praticando na maioria dos casos uma superposição de culturas, uma “paralelização” que tem como referencial hierárquico a cultura ocidental, apesar de dar espaço às outras, justamente para que estas possam ser inferiorizadas.

Como resposta, Candau (2010b; 2010c) propõe uma educação intercultural, que parta da diferença enquanto proposta pedagógica e não vise adequar a diversidade a um projeto de unicidade. Isto quer dizer que a interculturalidade não é a continuidade de uma pedagogia que visa à nivelção referenciada numa cultura; a educação intercultural mexe com a própria estrutura da pedagogia, da escola, para que a diversidade seja a base, ultrapassando o discurso.

Esta perspectiva de educação intercultural altera profundamente a escola, traz a complexidade e leva a repensar a cultura escolar e a cultura da escola, colocando questões radicais atreladas ao papel da escola agora e no futuro. “É a própria concepção da escola, suas funções e suas relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em jogo” (CANDAUI, 2010c, p. 68).

Alguns critérios para a perspectiva intercultural na educação são: partir da educação como prática social relacionada à dinâmica da sociedade; valorizar a diversidade para construir a igualdade; ter um “enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo (CANDAUI, 2010, p. 59); questionar o etnocentrismo e a escolha dos conteúdos; afetar o currículo explícito e oculto, isto é, as relações entre os sujeitos. Como se vê, a reinvenção educacional ou escolar é uma reestruturação profunda nos modos de ser da escolarização, superando sua passividade e homogeneidade.

A dificuldade mais profunda da escola é exatamente lidar com a diversidade, por se basear num padrão de unicidade. É daí que surge com maior credibilidade a necessidade de

[...] repensar a cultura da sala de aula e romper com o ‘congelamento’ que sofreu através do tempo, tanto nos seus aspectos de configuração espaço-temporal, quanto no modo de se conceber e desenvolver o processo ensino-aprendizagem e as mediações utilizadas, assim como na concepção do(s) saber(es) a serem privilegiados e articulados (CANDAUI, 2010c, p. 76).

Desta forma, o que Candau (2010a; 2010b; 2010c) propõe como reinvenção escolar é construir o processo a partir do diálogo entre as culturas distintas que formam a nação brasileira, alterando as relações entre os sujeitos e deles com os tempos e espaços educativos. Trata-se de uma reinvenção essencial, que afeta o todo e não somente as dimensões organizacional e metodológica.

Para Sodré (2012),   justamente disto que necessita a educa o, de uma reinven o, uma redefini o interpretativa do processo educacional que d  conta das diversidades culturais e das transforma es do mundo contemporâneo devidas principalmente às tecnologias que levam   organiza o em rede.

No lugar do fundamento monocultural da educa o escolar, portanto,   preciso implantar a diversidade e com base nela reinventar uma escola descolonizada, que ultrapassa, mas não prescinde, a instru o e a transmissão de conteúdos, objetivando a forma o de pessoas que tomem o real com vistas a transformá-lo. Descolonizar a educa o  , neste sentido, a liberta o ou emancipa o frente ao monismo ocidental que afirma serem o saber e a verdade enunciados legítimos somente quando partem de um centro cultural pan-europeu.

As consequências da empreitada de um único sistema-mundo cultural sobre os demais persistem na supremacia do Um sobre o pluralismo, inclusive na educa o, onde o primado monista sobreposto   diversidade global reconhece desigualmente formas de comunica o, apropria o e aplica o de diferentes saberes, apagando a diversidade de modos de ensinar e aprender. Além disso, a ideia do saber único reverbera na educa o

[...] porque o monismo cultural que privilegia a língua hegem nica impede o pluralismo das linguagens característico de alunos provenientes de diferentes estratos sociais, senão de outras regiões emigrat rias do mundo. A monocultura do saber está por trás da crescente violência nas escolas frequentadas por jovens provenientes de classes economicamente subalternas ou de famílias de imigrantes, assim como pode responder também pelo fracasso do ensino e pelas altas taxas de evasão escolar em tais casos (SODRÉ, 2012, p. 23-24)

De tal modo, boa parte dos problemas enfrentados pela escola atualmente   resultante de seu projeto excludente. As dificuldades encontradas na escolariza o são produto da verdadeira essência desta institui o. Por ter como base um padrão único de pensamento, uma única mentalidade herdeira da coloniza o, a escola, ao se abrir obrigatoriamente para a universalidade dos sujeitos com suas diversidades, choca-se com a pluralidade que estes trazem contra a sua unicidade estrutural. Daí que surjam os conflitos e resultados negativos do sistema de ensino contemporâneo. Mas o próprio capitalismo agora informacional-cognitivo pede que a escola se renove para dar conta da forma o necessária   manuten o do sistema. Na análise de Sodré (2012),   latente que se leve isto em considera o para reinventar a educa o com base na diversidade, mas sem servilismo   lógica do mercado no lugar dos interesses  ticos.

O desenvolvimento socioecon mico da na o brasileira no contexto global depende da capacidade de produzir conhecimento e tecnologia, mas   indispensável que isto ocorra sem a depreda o dos recursos naturais e com a sustentabilidade enquanto princípio fundante com rela o   humanidade e ao meio ambiente. O autor prossegue seu raciocínio, apontando que a proposta de “ecologia dos saberes” de Santos (2009)   positiva para este desenvolvimento na medida em que

legítima não apenas a ciência, mas uma diversidade de saberes, que se antes aceita teria levado não à modernidade, no singular e com tantas barbáries, mas às modernidades possíveis. Epistemologicamente, uma utopia de ecologia de saberes rejeita hierarquias que sustentem posições superiores e inferiores de conhecimento.

Uma descolonização que parte da ecologia de saberes tem dimensão epistemológica e política ao admitir a diversidade cultural do Hemisfério Sul e potencializá-la na coexistência heterogênea de lógicas de desenvolvimento e compreensões da realidade, originando novas formas de organização social e questionando os fundamentos do pensamento ocidental.

Uma ampliação desta crítica vai às raízes da escola e da educação, compreendendo que o sistema escolar tem uma “cor de pele cultural” validada como superior. Há um modelo de “humano universal” próprio da escola, fundado no racismo doutrinário que historicamente organizou os povos dominados com o critério da cor da pele, equivalendo o branco europeu ao valor universal de humanidade. “Negro, índio, mestiço e mulato seriam, por conseguinte, formas incompletas do ‘homem pleno’, modelado pelo europeu. Essa doutrina serviu à expansão do colonialismo europeu, ao tráfico atlântico de escravos e à biologia racialista” (SODRÉ, 2012, p. 50).

Hoje ainda tem-se o “outro” historicamente colonizado como “inumano universal” em oposição ao “humano universal”. O racismo identifica episteme com epiderme, dando autenticidade científica e tecnológica apenas para o homem branco e colocando os valores deste como universais na arquitetura global. Estas hierarquias se devem a construções de modelos impostos como únicos em várias dimensões, capitaneadas pelo Ocidente em desfavor dos povos dominados.

Contra isto, há que se instaurar o pluralismo com a abertura ao colonizado, rejeitando binarismos e oposições radicais (a exemplo de esquerda/direita) que impedem compreensões globais do mundo. É válido, então, repensar, recriar, reinventar, construir algo novo e distinto do que se tem na educação, fugindo de um multiculturalismo que justapõe costumes e crenças sem dirimir as hierarquias intelectuais entre as culturas. No lugar disto deve-se ter a rede, possibilitada pela cognição baseada na tecnologia virtual.

A rede tem como características a descentralização, a interdependência coordenada, a abertura, a particularização, a acessibilidade e a mobilidade, que levam à desterritorialização e reterritorialização de espaços tradicionais. Esta nova realidade implica em novas formas de produção e relacionamento entre os indivíduos e entre eles e o conhecimento, agigantando as possibilidades da diversidade e de suas formas de produção e difusão.

As transformações tecnológicas oferecem espaço para a reinvenção das formas e instrumentos pedagógicos, “não com o objetivo de aperfeiçoar a transmissão de conteúdos instrucionais, e sim de assistir atentamente à imersão do estudante no campo de exercício do pensamento” (SODRÉ, 2012,

p. 204). Se a escola não reconfigurar seu papel diante disto, principalmente a função docente, utilizando as tecnologias e as informações nelas difundidas por meio da mediação e da relativização de tempo e espaço para colocar os estudantes no mundo do pensamento, continuará perdendo seu sentido para a vida, aprofundando sua inutilidade.

A reinvenção educacional exige a compreensão das possibilidades ampliadas pelas tecnologias e pelos indivíduos (co)formados com elas. A partir daí haveria criatividade na configuração escolar, promovendo sujeitos criativos por meio de uma pedagogia híbrida com modos diferentes de apreender e aprender, conjugando lógica e método com percepção e intuição artística. Para tanto, Sodré (2012) diz ser preciso romper com a homogeneidade e autoritarismo cartesianos em nome de uma educação criativa com qualidade técnica e ética.

O ensino gerador de possibilidades criativas de conhecimento é, em princípio, antitético a qualquer relação pedagógica baseada na arrogância autoritária do sujeito suposto do saber (o professor), em que o conhecimento é comunicado ao educando sob a forma de uma notificação judiciária. A falta de escuta ou de acolhida à inquietação do estudante, assim como a falta de respeito à diversidade de saberes dispostos no horizonte do educando, é um obstáculo ao mesmo tempo técnico e ético ao advento da criatividade no interior do processo educacional (SODRÉ, 2012, p. 152).

A insuficiência da escola a nível técnico-formal e ético-humano é derivada da falta de aceitação da diversidade nas bases, meios e fins da educação, pois tem-se diferenciações com relação à diversidade baseadas na comparação com a finalidade de exercer poder, dominar. A resistência em aceitar a diversidade, ou determinadas dimensões desta, está basicamente firmada na noção de unicidade, de absoluto universal do Ocidente. E assim, tenta-se transformar o diverso em uno, e quando não é possível, exclui-se o que se desencaixa do padrão.

Sujeitos e instituições, portanto, necessitam atingir a sensibilidade para com a diversidade, mas para isto devem ter como base de pensamento e percepção não mais a unicidade, que seria a hierarquização a partir do Um, mas a multiplicidade, que faz dialogarem as diversidades. Não basta, na escola, narrar ou paralelizar os conteúdos vindos de povos subalternos sem serem reinventados espaços, tempos, lógicas e formas que concebam a diversidade como princípio educativo.

Uma abertura sensível à diversidade se refere à cultura, mas também às diversas formas de atuação no mundo: estudar, aprender, ensinar, compartilhar, ler, calcular, pensar, o ser, trabalhar, formar-se. Ou seja, a diversidade atinge bases, meios e fins da educação. Para que tenha alcance radical requer, portanto, segundo o autor, uma virada conceitual a partir da incorporação de vozes não hegemônicas apontando que não satisfaz a tradicional educação como treinamento e formação de cérebros técnicos, pois é necessária criatividade, mentes abertas pela razão e sensibilidade para a complexidade do mundo humano dentro e fora do mercado. Estas habilidades não serão alcançadas antes que a escola se abra à diversidade como base fundante.

Por fim, pode-se “imaginar uma forma pedagógica que se abra para as competências ensejadas pela sociedade em rede tecnológica e relativize o modelo escolar, em favor de um maior encontro com a cidade real e com a diversidade das culturas” (SODRÉ, 2012, p. 227). Isto significa que a reinvenção da educação proposta pelo autor busca uma formação competente, que integre a atualidade com seus artefatos tecnológicos, mas sem prescindir da valorização da diversidade e da possibilidade de diferentes modelos pedagógicos.

Conclusão

Na proposta de reinvenção escolar/educacional, a educação das relações étnico-raciais, por se tratar de uma dimensão da diversidade, ganha centralidade, tendo ambos os pontos complementariedade profunda. A fim de que uma reconfiguração assim ocorra, tem de se superar o modelo anacrônico e oitocentista de toda a escolarização frente aos educandos, promovendo qualidade real, formativa, isto é, que diz respeito à cognição, conteúdos e habilidades, sim, mas que não se esqueça da integralidade e ética dos sujeitos e de sua relação com a diversidade.

Reinventar a educação e a escola nesta perspectiva é possibilitar a relevância do trabalho com educação das relações étnico-raciais, como apresentado. Significa diversificar o processo educativo em todas as dimensões, admitindo variadas configurações de acordo com realidades, culturas, potencialidades. A relação com o espaço e o tempo pode ser variada, o currículo deve ser contextual, os métodos não devem ter um padrão homogêneo, e as culturas devem ser a base para que a escola se relacione com a vida e com a formação diversa para a diversidade e complexidade. Portanto, desde que se alinhe no horizonte da descolonização pela emergência de uma ecologia de saberes que não aceita a lógica predatória de mercado e nem a homogeneidade ocidentalista, a reinvenção escolar admite a diversidade, pois esta deve ser seu pilar central, não um desvio, mas seu princípio, onde ancoram-se suas bases, meios e fins.

Algumas escolas no Brasil esboçam a reinvenção escolar. Estas iniciativas têm de ser conhecidas para que com elas se aprenda a alterar fundamentalmente o modelo educativo que é vigente na maior parte do país, transformando espaços, tempos, currículos, relações, metodologias etc., e investigando como as experiências existentes se relacionam com as diferenças e diversidades, especialmente no âmbito da educação das relações étnico-raciais.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

_____. Cotidiano escolar e cultura (s). In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010c.

_____. Interculturalidade e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidades afrodescendentes. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Eronildo Josué da. Lei nº 10.639/03: obrigatoriedade e possibilidades de aplicação na escola. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia (org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SOUSA, Karina Almeida de. A socialização e a identidade: a escola e o dilema racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

iAutor

Jonathas Vilas Boas de SANT'ANA, Graduando

Universidade Estadual de Goiás Câmpus Campos Belos (UEG)

Pedagogia

jonathasvilas@hotmail.com